
Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire

Questions de méthode

Philippe Marchand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/273>
DOI : 10.4000/histoire-education.273
ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2002
Pagination : 37-57
ISBN : 2-7342-0903-9
ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Philippe Marchand, « Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 93 | 2002, mis en ligne le 14 janvier 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/273> ; DOI : 10.4000/histoire-education.273

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire

Questions de méthode

Philippe Marchand

- 1 L'histoire de l'enseignement de l'histoire dans les établissements relevant du niveau secondaire n'est pas un objet nouveau pour les historiens. Dans deux articles publiés en 1952 et en 1954, François de Dainville posait la question de sa genèse, de sa pratique et de son évolution. Fondant son propos sur une lecture attentive des archives de la Compagnie de Jésus mais aussi sur l'examen de « manuels » et plus encore de cahiers d'élèves, il défendait la thèse de l'origine humaniste de l'enseignement historique¹. Quelques années plus tard, l'histoire de l'enseignement de l'histoire, mais cette fois dans les collèges et les lycées du XIX^e siècle, faisait l'objet de deux articles, l'un de Paul Gerbod (1965), l'autre de Louis Trenard (1970)². Tout en admettant une certaine présence de l'enseignement historique dans les collèges du XVIII^e siècle, ils étaient d'accord pour en fixer la naissance officielle au XIX^e siècle et en étudiaient les développements jusqu'à la réforme de 1880 consacrant à leurs yeux son indépendance et son importance.
- 2 En 1979, alors que l'enseignement historique connaissait de fortes turbulences et qu'un débat public mêlant professeurs, historiens, hommes politiques, journalistes et parents d'élèves se développait³, François Furet revenait sur la question de la généalogie de l'enseignement historique⁴. Il conduisait son lecteur jusqu'à la réforme de 1902 étudiée par Jacques Portes en 1981 lors du colloque *Cent ans d'enseignement d'histoire* qui voyait l'inspecteur général Dubief effectuer un survol des cadres réglementaires de l'enseignement historique dans les collèges et les lycées de la Troisième République⁵. La même année, Jean-Pierre Guicciardi nous donnait un article suggestif posant, pour la période 1680-1789, la question de la transformation de l'histoire « occupation humaniste en discipline de connaissance scientifique »⁶. L'année suivante, dans son étude consacrée à la représentation de l'histoire de France au siècle des Lumières, Bernard Grosperin⁷ signalait le besoin d'histoire ressenti dans divers milieux sociaux et concluait à une « infiltration » de l'histoire dans l'enseignement en dépit de résistances des structures enseignantes.

- 3 Ces études, à l'exception de celle de B. Groperrin, qui n'a pas eu beaucoup d'écho, présentaient plusieurs points communs. La naissance de l'histoire y était toujours conçue comme assignable à une date déterminée, résultant d'une décision d'ordre politique et administratif, et non d'une demande sociale. Le recours aux textes normatifs comme sources et l'adoption d'une périodisation commandée par les changements politiques faisaient de l'histoire de l'enseignement de l'histoire une longue marche en avant, parsemée d'embûches, de vicissitudes. Enfin, l'absence de toute réflexion sur les pratiques pédagogiques avait pour conséquence une volonté systématique d'assimilation entre l'enseignement historique du passé et celui du présent et donc une interprétation du passé à la lumière du présent.
- 4 Dans les années qui suivent le colloque de 1981, l'histoire de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire est un terrain déserté par les historiens, si on en juge par l'absence de publications. On notera en particulier qu'elle ne figure pas dans les interventions présentées lors du *Colloque national sur l'histoire et son enseignement* de 1984 à l'exception de quelques remarques de P. Gerbod dans son intervention sur les manuels scolaires⁸.
- 5 Dans le contexte des transformations institutionnelles de l'enseignement secondaire et de sa massification accélérée s'accompagnant de doutes sur son efficacité et incitant à des remises en question des contenus disciplinaires, les historiens ont été conduits à fréquenter de nouveau ce terrain. Ils y ont été encouragés par le développement de structures universitaires de recherches dans le champ de la didactique des disciplines littéraires et scientifiques, reconnu comme une des composantes de la formation continue et de la formation initiale des enseignants⁹. L'étude des pratiques, des exercices et des objets scolaires dans le passé constitua un des axes des recherches. Elles ont bénéficié d'un appréciable outillage conceptuel né de la constitution, notamment sous l'impulsion d'André Chervel, d'une histoire des disciplines scolaires définies comme des entités autonomes, produites dans et par l'école, ayant leurs propres ressorts et leurs propres fonctions, exigeant pour les analyser des recherches sur les réalités concrètes des situations d'enseignement et non plus seulement sur les textes normatifs¹⁰. À une histoire institutionnelle qui ne conduisait qu'à une vision téléologique et réductrice de la constitution et du devenir des disciplines scolaires se substitua alors une réflexion sur les pratiques pédagogiques et le sens qu'elles avaient pour leurs acteurs et dans la société où elles s'inscrivaient.
- 6 Parfaite illustration de ces nouvelles orientations, voici deux ouvrages, inscrits dans des chronologies différentes, qui portent un regard neuf sur l'histoire de l'enseignement historique. Annie Bruter prend pour cadre de sa recherche les collèges d'humanités du Grand Siècle¹¹ ; les collèges et les lycées de garçons de 1870 à 1970 retiennent l'attention d'Évelyne Hery¹². Dans ces quelques pages, je me propose de présenter le projet des auteurs et les sources utilisées, puis d'examiner trois thèmes qui me paraissent les plus intéressants et à même d'éclairer la réflexion actuelle sur l'enseignement de l'histoire: la constitution de l'histoire en matière d'enseignement, les pratiques de l'enseignement historique dans les lycées et les collèges, enfin les difficultés auxquelles se heurte l'innovation pédagogique et qui rendent les réformes difficiles, voire impossibles.

1. Objectifs et sources

- 7 L'ouvrage d'Annie Bruter dont le titre principal, *L'histoire enseignée au Grand Siècle*, peut tromper le lecteur pressé, s'ouvre par un rappel historiographique présentant les problématiques de ses prédécesseurs ordonnées par rapport à deux pôles : d'un côté, les historiens des ordres enseignants faisant des collèges d'humanités le creuset de l'enseignement historique, de l'autre les historiens universitaires le faisant remonter au XIX^e siècle. Si l'auteur fait ce rappel, ce n'est pas pour prendre à son tour parti dans le débat mais pour mieux en souligner les incertitudes. En effet, conditionnés par les conceptions contemporaines faisant de l'enseignement historique une composante de toute instruction digne de ce nom, ceux qui partent à la recherche de l'histoire dans les collèges d'humanités avec un programme, des horaires et des exercices s'exposent à des déconvenues car ils ne la trouvent pas ou n'en repèrent que quelques bribes. Ce « manque » (p. 20) peut être diversement interprété. Mais dans tous les cas de figure, « l'enseignement du passé n'est alors perçu que comme une préfiguration défectueuse du présent ce qui lui retire toute signification et toute cohérence propres ».
- 8 Annie Bruter décide donc d'aborder le problème autrement. Il ne s'agit plus de chercher à savoir si on enseignait l'histoire « au sens actuel du terme » dans les collèges d'humanités mais de se demander quelles étaient, dans le complexe de contenus et de méthodes pédagogiques articulés autour de finalités éducatives spécifiques (le paradigme pédagogique), les formes de fréquentation du passé proposées à leurs élèves par les régents du Grand Siècle, puis d'examiner les transformations culturelles qui ont conduit à la naissance d'un enseignement historique proprement dit. Le sous-titre de l'ouvrage, *Naissance d'une pédagogie*, est donc capital car il fixe bien le propos de l'auteur. Pour éviter « bévues et déconvenues » (p. 23) dans cette analyse d'un enseignement du passé, A. Bruter montre, et c'est là un des intérêts de son ouvrage, la nécessité chez l'historien « d'une déconstruction des évidences sur lesquelles s'appuie notre conception spontanée de l'histoire et de l'enseignement ». De son discours de la méthode que les historiens de l'enseignement peuvent méditer, on retiendra trois propositions. En premier lieu, il faut être conscient qu'une interrogation sur l'enseignement de l'histoire ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les conceptions de l'objet « histoire » et les relations qu'elles entretiennent avec la pédagogie. En second lieu, elle insiste sur la nécessité de distinguer le champ pédagogique, c'est-à-dire celui de l'enseignement sous quelque forme qu'il prenne, y compris les pratiques de l'enseignement domestique, et le champ scolaire y prenant place mais sans se confondre avec lui. Ignorer cette distinction conduit à éliminer du champ de l'enquête des formes essentielles, mais aujourd'hui ignorées, de l'enseignement telle l'éducation domestique ou celle des pensionnats. Enfin, l'auteur nous invite à penser les pratiques pédagogiques du passé selon leurs principes propres et donc à rechercher ce qui rend compte de l'existence de la norme pédagogique de l'époque étudiée.
- 9 Avec l'ouvrage d'Évelyne Hery, changement de période et de décor. L'auteur part des années 1870, à un moment où l'histoire est dans l'enseignement secondaire une matière désormais reconnue, inscrite dans un cadre institutionnel et investie d'une mission politique et sociale, pour parcourir « un siècle de leçons d'histoire ». L'auteur organise son enquête autour de deux axes. D'une part, elle passe en revue les objectifs et les contenus d'instruction que le corps social a définis tout au long de la période en se

demandant quelle « configuration ils ont donné à l'histoire enseignée, au risque de remettre en cause les fondements épistémologiques de l'histoire » (p. 16). D'autre part, et ce second axe s'inscrit dans le droit fil de l'histoire récente des disciplines scolaires, elle s'interroge sur les écarts existant entre contenus prescrits et contenus réellement enseignés pour tenter de comprendre comment une discipline « dont le pouvoir républicain et laïque a soutenu l'essor au nom des progrès de l'esprit humain » (p. 17) s'est finalement identifiée à un stérile enseignement de mémoire dont le terme « leçon » (ce qu'un élève doit apprendre et réciter) rend compte. L'ouvrage, dans un effort de synthèse dont il faut souligner la nouveauté et l'ambition, passe donc au crible en les articulant finalités et contenus prescrits, contenus enseignés et pratiques pédagogiques, enjeux sociaux, politiques et épistémologiques.

- 10 Le choix fait par Évelyne Hery de borner son enquête « aux classes des lycées et des collèges communaux de l'enseignement secondaire masculin » appelle deux observations. D'où vient cette appellation de « classique » qui n'avait pas cours pour désigner les établissements secondaires et qui, ne correspond guère à la réalité des collèges communaux ? En faisant ce choix, l'auteur laisse de côté les classes de l'enseignement secondaire spécial, moderne à partir de 1890, dont les programmes sont spécifiques jusqu'en 1902, l'enseignement secondaire féminin et surtout l'enseignement secondaire privé masculin. Cette dernière élimination, curieusement justifiée¹³, est particulièrement regrettable quand on sait que l'enseignement privé qui a, lui aussi, l'ambition de former les élites reçoit, au moins jusque dans les derniers temps de la III^e République, environ la moitié des garçons inscrits dans le secondaire et baignant dans une autre culture scolaire¹⁴.
- 11 Le champ chronologique retenu, 1870-1970, correspond à une période suffisamment longue pour permettre d'apprécier les continuités, les évolutions et les inerties. On notera cependant que dans la réalité, c'est l'année 1902, année de l'agencement de la scolarité secondaire en deux cycles, qui constitue le point de départ, en particulier pour ce qui est des contenus et des pratiques. L'achèvement de la mise en œuvre de la réforme Fouchet (1963) est invoquée pour justifier le terme de l'enquête au prétexte qu'une autre page de l'histoire de la discipline s'ouvrirait. Cette coupure purement institutionnelle, alors que, de l'aveu même de l'auteur, « les principaux problèmes soulevés par la mise à jour des contenus d'enseignement restaient sans solution », nous prive d'une analyse de la montée, dans les années 1970-1980, de ce que Maurice Crubellier a appelé un malaise¹⁵, et qui débouche sur le rapport Girault puis sur le colloque de Montpellier.
- 12 L'histoire des disciplines scolaires rencontre de nombreuses difficultés et celle des sources n'est pas la moindre. Sur quelle documentation fonder une analyse des modes de fréquentation du passé dans les collèges du Grand Siècle ? Il y a tout d'abord les plans d'études, en particulier les *Statuts de l'Université de Paris* (1598) et le texte définitif du *Ratio studiorum* (1599)¹⁶. Matrices des contenus et des méthodes d'enseignement dans les collèges, ils informent sur la norme pédagogique que les régents doivent respecter. Mais, bilans des expériences du passé, ils expriment un idéal bien loin de rendre compte des réalités de l'enseignement. Il y a les ouvrages généraux sur l'histoire et sur l'éducation qui peuvent être l'objet des mêmes remarques. Il y a surtout les abrégés dont la production déjà considérable au XVI^e siècle ne cesse d'augmenter pendant le XVII^e siècle, trop vite assimilés à nos manuels scolaires. En effet, si le manuel scolaire a un statut clairement défini depuis sa généralisation pendant le XIX^e siècle, il en va tout autrement avec ces abrégés dont il faut chercher à établir l'utilisation à des fins pédagogiques. Et

quand elle est attestée, à quel niveau s'adressaient-ils? À quels types d'utilisation pédagogique se prêtaient-ils? Bien rares sont les témoignages qui apportent des réponses à ces questions. Enfin, il y a les cahiers d'élèves et les cours des régents, dont F. de Dainville avait fait une large utilisation.

- 13 L'institutionnalisation de l'histoire procure à l'historien une source incontournable, les textes réglementaires, qu'E. Hery utilise dès lors qu'il s'agit de décrire les contenus d'enseignement définis par l'institution. On peut cependant regretter qu'elle ne fasse pas plus grand cas des discussions qui en accompagnent l'écriture au Conseil supérieur de l'Instruction publique¹⁷. Sans doute ne renseignent-elles pas sur les situations d'enseignement vécues, mais elles peuvent cependant aider à comprendre que les inflexions, voire les changements, qui affectent les programmes ne sont pas toujours d'ordre scientifique mais qu'ils peuvent résulter de pressions corporatistes, sociales, politiques. Pour retrouver les pratiques pédagogiques, Évelyne Hery s'est efforcée de rassembler des traces manuscrites, cahiers de notes, cours et copies, dont elle déplore l'insuffisance quantitative « puisque tout ce par quoi l'enseignement donne vie aux programmes, les gestes et le regard, les inflexions et la chaleur de la parole sont perdus (p. 13) ». Parmi les nombreuses sources imprimées retenues, les manuels font piètre figure. Certes, ils ne reflètent pas la réalité de la classe. À tout le moins, ils sont une traduction des textes officiels. Ils représentent souvent l'essentiel de la culture historique des enseignants et sont un guide dans la préparation de leurs leçons, comme en attestent diverses enquêtes menées au cours des dernières décennies. Enfin, ils sont théoriquement un outil pour les élèves. Deux collections méritaient d'être examinées : la collection Seignobos¹⁸ publiée au lendemain de la réforme de 1902 dans l'esprit de ce que Lavisie réclamait depuis 1890, et la collection Morazé-Wolff¹⁹ publiée dans les années 1950 avec une cartographie fort originale et, surtout, un contenu bien différent de celui de la fameuse collection Malet-Isaac. Enfin, en se plongeant dans les dossiers de carrière et en recourant à des témoignages oraux et écrits, E. Hery a voulu retrouver les enseignants et les élèves de l'académie de Rennes. La démarche est incontestablement intéressante. Elle suscite deux remarques. Si les dossiers de carrière constituent une source précieuse, il faudra bien un jour s'interroger sur leur valeur heuristique²⁰. Sur quels éléments se fondent en particulier les rapports des inspecteurs et des recteurs d'académie ? sur des visites dans les classes? sur les indications fournies par les chefs d'établissements? Quant aux rapports des inspecteurs généraux, sont-ils un miroir fiable de la réalité des classes? De plus l'enquête a été menée dans l'académie de Rennes. Mais ce n'est pas la France. Il eût été utile d'établir des comparaisons avec d'autres académies, celle de Paris par exemple où enseignent les professeurs fortement impliqués dans les prolongements de la réforme de 1902 et ceux qui animent la Société des professeurs d'histoire et de géographie à partir de 1909.

2. La constitution de l'histoire en matière d'enseignement

- 14 Une interrogation ouvre la démonstration d'Annie Bruter : que faisait-on dans les collèges du XVII^e siècle? Cette question l'amène à revisiter le fonctionnement et la pédagogie de ces établissements, non pas pour redire ce qui a déjà été dit sur le sujet²¹ mais pour y débusquer et analyser les modes de fréquentation du passé. Les études ayant pour fin ultime la rhétorique sont consacrées à l'apprentissage du latin comme langue vivante à

lire, à écrire et à parler, répondant ainsi aux besoins de l'Église et de la monarchie absolue. Le temps scolaire est donc occupé par la lecture, c'est-à-dire l'explication ou *praelectio* des auteurs, et parmi eux les historiens sont légion. Si la lecture humaniste a pour objectif fondamental la maîtrise d'une langue, faut-il en conclure qu'elle exclut toute fréquentation du passé? Non et, A. Bruter le souligne, le passé est constamment présent mais il n'a pas de finalité propre, se trouvant « inextricablement mêlé au commentaire moral et stylistique dans une recherche du bien dire faisant coïncider beauté de la forme et vérité du fond » (p. 56) sans qu'on éprouve le besoin de l'organiser selon un fil chronologique. En proposant une fréquentation du passé très différente de la nôtre puisqu'elle ne donne pas naissance à une construction structurée du savoir mais à une accumulation encyclopédique de faits, le modèle humaniste interdit donc toute autonomisation de l'histoire en tant que telle. Et pourtant, elle est constamment présente dans les commentaires des régents. Comment expliquer ce paradoxe ?

- 15 D'abord, par l'idéal encyclopédique de l'humanisme postulant l'unicité des savoirs enseignés par un régent unique accompagnant ses élèves de classe en classe. Ensuite, par la convergence entre enseignement et formation religieuse et morale qui introduit un ordre dans les priorités assignées à l'enseignement : la religion, puis la morale, enfin la science, ordre qui s'inversera avec Rollin à l'aube du XVIII^e siècle. Egalement, par une perception du temps différente de la nôtre. Alors que le passé est pour nous chose morte que nous essayons de représenter, le temps humaniste est un temps cyclique dans lequel le présent est recreation et commémoration permanentes du passé. La pédagogie humaniste ne cherche pas à représenter le passé mais à le faire revivre. Enfin, dernière raison de ce paradoxe : pour l'humanisme, l'histoire, pas l'histoire au sens où nous l'entendons aujourd'hui, mais l'histoire comme connaissance totale de l'Antiquité, était « le savoir lui-même, l'horizon global où s'enracinait toute connaissance [...]. Comment donc y aurait-il pu y avoir un enseignement de l'histoire dans une pédagogie qui n'enseignait que l'histoire? » (p. 101).
- 16 « Mais tandis que les régents s'évertuaient dans leurs classes, le monde changeait autour d'eux, et notamment les pratiques de l'histoire » (p. 103). Les transformations culturelles que l'auteur repère tout au long du XVII^e siècle, mais surtout à la charnière du XVII^e et du XVIII^e siècle, témoignent d'un processus d'usure du modèle humaniste dans sa conception des finalités de l'éducation, du savoir et des apprentissages. Deux facteurs essentiels en rendent compte. Il y a tout d'abord la formidable augmentation de la production d'ouvrages historiques. L'engouement pour l'histoire, et en particulier pour l'histoire de France, qu'il devient honteux d'ignorer, affecte un lectorat qui n'est pas forcément apte à lire les auteurs dans le texte. Il doit donc recourir à des traductions qui sont des réécritures. « Mutations de la sensibilité historique et nécessité d'inventer de nouvelles méthodes d'approche de l'histoire pour un public non formé aux pratiques d'études humanistes se rejoignent donc pour ouvrir un espace à une pédagogie nouvelle de l'histoire » (p. 112). En même temps, cette demande sociale d'histoire suscite chez les auteurs de traités pédagogiques et méthodologiques une vaste réflexion sur ses usages. En réaction contre l'histoire, source de distraction et/ou moyen de briller en société, l'insistance est mise sur l'histoire leçon de morale. Certes, ce n'est pas nouveau. En revanche ce qui est nouveau, c'est l'effacement des finalités cognitives et pratiques de l'histoire au profit de la seule finalité morale. L'histoire devient le miroir dans lequel l'homme se voit tout entier, ce qui ne signifie pas qu'elle soit nécessaire à tous. Autant celui qui a part aux affaires publiques doit en savoir beaucoup, autant l'homme de

condition modeste peut l'ignorer. La position par rapport au pouvoir devient donc le critère pour déterminer l'étendue des connaissances historiques dont un homme a besoin.

- 17 Dans la façon nouvelle de lire et d'étudier l'histoire, il faut faire une place à la mise au point d'un nouvel outil : la chronologie « scientifique ». Alors que la chronologie était restée longtemps un domaine de recherche distinct de l'histoire, exigeant de vastes connaissances et source de nombreux débats, tout change au tournant des ^{XVI}^e et ^{XVII}^e siècles avec l'élaboration d'une véritable mesure chiffrée du temps. L'histoire dispose du coup d'un fil d'Ariane qui ordonne les faits du passé en les rendant plus facilement mémorisables et que les abrégés vont vulgariser. En incitant à la réécriture de l'histoire selon l'ordre du temps, la chronologie contribue indiscutablement à saper la vieille conception de l'histoire comme lecture des auteurs.
- 18 En même temps que se produisent ces transformations qui viennent miner le modèle humaniste, de nouvelles techniques d'enseignement apparaissent pour se substituer à la *praelectio*. Plusieurs facteurs vont contribuer à leur mise au point. C'est tout d'abord la volonté d'initier à l'histoire des enfants de plus en plus jeunes. Louis XIV a six ans quand sa mère se voit dédier un jeu de cartes destiné à donner au jeune souverain des notions d'histoire et de géographie. Avec cet abaissement de l'âge retenu pour les premiers enseignements historiques s'impose le recours aux jeux, aux images et aux anecdotes où histoire et fable se confondent pour renforcer les finalités moralo-religieuses. Second facteur capital : le développement d'une pédagogie de la médiation dans l'enseignement du catéchisme devenu historique. L'histoire a toujours été présente dans le catéchisme, mais à titre de pourvoyeuse d'exemples présentés en dehors de toute chronologie, et donc sans enchaînement temporel. Le *Catéchisme historique* de Fleury (1683) rompt avec cette tradition. L'exposition de l'histoire sainte y adopte la forme d'une narration continue, plus facilement compréhensible et surtout aisément mémorisable. Son utilisation suscite l'élaboration d'une nouvelle technique d'enseignement dans laquelle le maître, médiateur du savoir, ne s'efface plus derrière le texte du savoir. Désormais, il est invité à produire un récit adapté aux enfants où les faits sont choisis et organisés pour transmettre des connaissances dont la méthode des questions et des réponses permet de vérifier le degré d'acquisition. S'il est difficile d'affirmer de façon péremptoire qu'il y a de l'enseignement du catéchisme à celui de l'histoire une filiation directe, on peut cependant y voir une des voies par lesquelles se diffusent des procédés propices au développement d'un enseignement historique.
- 19 Un dernier facteur à l'origine du renouvellement des techniques d'enseignement doit être recherché dans les finalités et les modalités de l'éducation princière. Tournée vers l'action politique, celle-ci entend former à l'exercice du pouvoir et l'histoire y est convoquée pour apprendre à agir, à décider et non plus seulement à parler. Fondée sur le détour par l'étude des textes, la pédagogie humaniste ne peut répondre à l'exigence d'efficacité et de rapidité recherchée dans l'éducation princière. Vient alors le temps des abrégés et surtout du cours où les historiens ne sont plus cités qu'à titre de référence. Ainsi donc, la fin du ^{XVII}^e siècle apparaît comme un moment clé dans le long et complexe processus de constitution de l'histoire en matière d'enseignement. L'étude de l'histoire se dégage de la vieille méthode de la lecture des historiens. En même temps, une pédagogie de l'histoire comme matière autonome se développe autour de finalités bien identifiées – morales et politiques – au moyen de techniques d'enseignement renouvelées.

- 20 L'enquête sur le « comment naît une nouvelle pédagogie ? » pose la question de son lieu de naissance. S'il est impossible, en l'absence d'une documentation – cours dictés, travaux d'élèves, instructions pédagogiques – de rendre compte des pratiques effectives des régents, on peut cependant conclure qu'à l'aube du XVIII^e siècle les collèges restent fidèles au modèle traditionnel. La constitution théorique d'une pédagogie historique n'est guère suffisante pour faire de l'histoire une matière intégrée au déroulement des classes et codifiée par des plans d'étude. L'éducation élitaine dispensée par des précepteurs privés aux princes et à la clientèle aristocratique a le monopole de l'expérimentation des méthodes nouvelles.

3. La classe d'histoire dans les lycées et les collèges

- 21 En 1970, Antoine Prost déplorait l'insuffisance de nos connaissances sur « l'enseignement proprement dit [...], sur ce qui se passe dans une classe entre un maître et des élèves, cette activité qui est la raison d'être des écoles et des maîtres, nous en ignorons très largement l'histoire »²². Ce ne sera plus le cas pour l'enseignement de l'histoire avec l'ouvrage d'E. Hery qui s'attache longuement à la question essentielle des pratiques pédagogiques. Une double interrogation guide son analyse. Quels sont, de 1880 à 1940, les décalages entre l'histoire enseignée et la théorie de l'enseignement historique?
- 22 Les pratiques de l'enseignement historique se sont-elles transformées dans les années 1950-1970 alors que souffle « un vent d'idées neuves » et que l'univers mental des jeunes, de plus en plus nombreux dans les lycées et les collèges, se modifie en profondeur?
- 23 Toute une série de contraintes pèsent sur le déroulement des classes d'histoire dans les lycées et les collèges de la Troisième République. En ignorant la notion de chiffre maximum des élèves par classe, l'administration crée des situations fort contrastées selon les établissements et les niveaux d'enseignement. Entre 1900 et 1939, la fourchette semble varier entre un nombre minimum inférieur à 10 élèves et un nombre maximum situé entre 50 et 60 élèves par classe dans l'académie de Rennes. La tendance générale des autorités est à charger la barque en encourageant les regroupements de divisions, de sections, de classes, ce qui renforce l'hétérogénéité du public, rendant du même coup sa gestion plus difficile. Le dédoublement des classes recommandé avec l'instauration des exercices pratiques en 1925 est d'abord restreint en 1932, puis supprimé. La surcharge des classes est très vite un objet de plaintes de la part des professeurs qui l'utilisent comme argument pour justifier le maintien des formes traditionnelles d'enseignement.
- 24 Si des transformations matérielles apparaissent au cours de la période considérée, beaucoup d'établissements manquent toujours des moyens les plus élémentaires, telles les bibliothèques pour les professeurs et les bibliothèques de classe pour les élèves, ce que Levasseur et Himly avaient déjà signalé lors de leur enquête en 1871. On notera le silence de l'auteur sur l'introduction du matériel de projection pendant l'entre-deux-guerres, signalé par des encarts publicitaires dans les bulletins de la Société des professeurs d'histoire et de géographie, et dans de nombreux périodiques pédagogiques²³.
- 25 Autre contrainte pesant sur le déroulement des classes : leur durée. Leur réduction à une heure par l'arrêté du 31 mai 1902²⁴ ne satisfait guère les professeurs qui enseignent dans le second cycle. Ils accusent cette mesure d'être responsable d'un manque de concentration chez les élèves et de parcelliser leur enseignement. Mais, ils oublient de dire qu'en vertu du principe de l'unité du thème du cours, ils sont dans l'obligation, au

moins dans les années qui suivent immédiatement la réforme, de réorganiser leur enseignement.

- 26 Il y a les professeurs. En dépit de la réforme des études universitaires, et même si le nombre des agrégés progresse au cours du temps – ils sont 131 en 1892, 324 en 1938 –, le personnel dispensant l'enseignement historique reste très hétérogène avec ses agrégés, ses titulaires non-agrégés, ses chargés de cours, ses professeurs-adjoints, ses répétiteurs. Pendant l'entre-deux-guerres, pour pallier les pertes du conflit, on fait appel à des professeurs de l'enseignement primaire supérieur, à des instituteurs. Des heures de travaux dirigés sont confiés à des enseignants d'autres disciplines devant compléter leur horaire. Ainsi, se constitue un noyau d'enseignants n'ayant pas reçu de formation historique, entendons de formation universitaire.
- 27 Dernière contrainte pesant sur l'enseignement: « le carcan » des programmes, à l'égard desquels les enseignants ont une attitude paradoxale. D'un côté, ils ne cessent de se plaindre de leur poids qui serait un frein à leur liberté pédagogique et à l'innovation. De l'autre, ils en font souvent une lecture étroite sans s'élever à ces vues d'ensemble que Lavissee réclamait dès 1890. Mais tous considèrent qu'enseigner, c'est d'abord finir son programme.
- 28 Le déroulement de la leçon respecte un scénario immuable. D'abord vient l'interrogation qui occupe en moyenne le tiers de la classe, parfois plus. Si les Instructions de 1890 en définissent la conduite – l'interrogation peut être individuelle, collective –, elles n'en précisent pas clairement la finalité pédagogique. Est-elle une simple vérification des savoirs acquis entre deux leçons ? une reprise de la leçon précédente pour préparer la leçon suivante ? Ces incertitudes expliquent les nombreuses critiques formulées dans les rapports d'inspection à l'encontre de cet exercice. Une fois l'interrogation achevée, la leçon proprement dite peut commencer. Quand Levasseur et Himly font leur enquête en 1871, ils voient des cours *ex-cathedra*, c'est-à-dire des cours le plus souvent rédigés *in-extenso* et lus par les professeurs. Les élèves ne parvenant pas à suivre le fil de la parole, la lecture devient dictée. Cette « dictée honteuse » selon Langlois et Seignobos est précédée d'une dictée avouée, celle du sommaire, d'une ou deux pages de longueur, destiné à fixer les idées principales de la leçon. Cette pratique du cours dicté inquiète bon nombre d'esprits et, très tôt, l'institution tente de la faire régresser. Arrêtés et circulaires qui se multiplient au fil du temps montrent que ce mode d'exposition de la matière historique, si fermement proscrit en 1890 puis en 1908, perdure encore pendant l'entre-deux-guerres.
- 29 Combattre mais aussi proposer d'autres modèles, c'est ce que fait l'institution en recommandant la pratique du cours parlé dans lequel le monologue magistral doit laisser la place à un dialogue entre le maître et les élèves, sur lequel on aimerait en savoir plus: questionnement des élèves pour faire préciser un point de l'exposé magistral ? pour l'approfondir ? questionnement du maître pour vérifier, évaluer le niveau de compréhension des élèves ? discussions libres sur un des points du cours comme celles que recommandent les instructions de 1890 ? La pratique du cours dialogué n'induit pas la disparition du résumé qui, bien souvent, est un cours en réduction, signe d'une méfiance à l'égard de la capacité des élèves à la prise de notes, pourtant expressément recommandée à partir de 1923. D'autres procédés d'enseignement tels le recours au manuel (1890) et l'utilisation de documents sont vivement recommandés. Les incitations au cours dialogué, à l'utilisation du manuel et des documents ne doivent pas dissimuler que la parole du maître reste le pilier de la pédagogie historique. Les instructions de 1938

soulignent : « On ne peut concevoir une classe d'histoire dépourvue de cet enseignement magistral, dont l'action peut être si puissante, seul capable d'entraîner, de passionner, de pénétrer ».

- 30 Et les élèves, que font-ils ? Leur inertie, déjà dénoncée sous le Second Empire, a-t-elle disparu ? On peut en juger au moins partiellement en examinant les situations de travail qui leur sont proposées. Il y a tout d'abord l'interrogation orale qui met l'élève en situation d'acteur. Faut-il cependant en faire le moment clé de la leçon, comme le souligne E. Hery ? Cela imposerait, semble-t-il, de savoir si l'interrogation était systématiquement notée et si les notes étaient prises en compte dans le bilan trimestriel²⁵. Il y a la composition, seul exercice écrit du trimestre, en particulier après 1925 quand la pratique du devoir écrit n'est plus présentée que comme un exercice possible, définitivement condamné en 1938. L'instauration, en juin 1925, de séances d'exercices pratiques à partir de supports divers, l'explication de texte rendue obligatoire au moins en classe de troisième constituent des innovations importantes. Une brèche semble donc s'ouvrir. Mais, elle reste bien étroite. Le recours au document dans le cours reste exceptionnel. De plus, même dans les exercices pratiques, son utilisation comme illustration et auxiliaire du discours magistral relève d'une conception restrictive du document qui n'est toujours pas considéré dans l'enseignement comme source du savoir historique. Quant à la pratique de l'exposé oral, elle est réservée aux classes du second cycle. Mais est-elle courante ? L'essentiel de l'activité de l'élève se situe donc par rapport au cours, qu'il s'agisse de le mémoriser ou de le compléter.
- 31 Au total, l'enseignement historique sollicite donc plus la mémoire – une mémoire qui fait retenir des dates, des événements et des personnages dont on pense qu'ils constituent une grille de lecture du monde – que la réflexion. Cette pratique, encouragée par la notation, est en totale contradiction avec le projet de Seignobos tel qu'il le présente lors de sa conférence au Musée pédagogique où il plaide pour une logique de formation, oubliant que la logique de l'enseignement secondaire reste celle de la sélection. Elle donne ainsi de la discipline une image négative non seulement auprès des non-spécialistes mais dans l'institution elle-même qui, en 1923, n'hésite pas, lorsqu'elle distingue disciplines faisant appel à l'intelligence et disciplines faisant appel à la mémoire, à classer l'histoire parmi ces dernières. Cette image de l'histoire induit des stratégies comme le bachotage²⁶ de la part des élèves, la surenchère des professeurs et des manuels. Quand la lutte contre le surmenage scolaire est à l'ordre du jour en 1929, l'histoire figure en première ligne au rang des accusés.
- 32 « Nous demandons que par un enseignement historique et géographique largement conçu – j'ajouterai pour l'histoire, au moins, totalement refondu – on s'attache à donner aux jeunes gens une image véridique et compréhensive du monde »²⁷. Cet appel de Marc Bloch, s'il pose la question des contenus, pose aussi celle des pratiques. Comment au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, alors que les aspirations à une éducation nouvelle se font pressantes, mobiliser la curiosité des élèves ? Les expériences innovantes menées dans les classes nouvelles pour développer une pédagogie active fondée sur le contact direct avec les documents, puis les instructions de 1954 qui préconisent « un rajeunissement des méthodes fondées sur une pédagogie active et une activité collective », semblent annoncer un *aggiornamento* en profondeur des pratiques. L'utilisation du document, dont on imagine qu'il va attiser la soif d'apprendre chez l'élève, fait son entrée officielle dans les procédés d'enseignement (1957). Sa fonction purement illustrative passe à la trappe et une nouvelle vulgate triomphe : recours à tous

les types de documents avec lesquels l'histoire s'écrit, initiation des élèves au métier d'historien en les plaçant face aux documents. Pour répondre aux problèmes de logistique, l'Éducation nationale initie des publications de documents, organise un grand colloque à Sèvres (1957), multiplie les stages régionaux sur les problèmes relatifs à l'utilisation des documents. L'inspection générale, inquiète de la dégradation de l'image de la discipline, s'implique également, non sans réserves. Des expériences innovantes dont rendent compte les *Cahiers pédagogiques* se développent. Elles peuvent faire illusion. En effet, dans les années 1960-1970, le cours parlé, ponctué ou non de questions, se perpétue dans le premier comme dans le second cycle. L'administration multiplie les circulaires pour inciter les professeurs à infléchir leurs pratiques pédagogiques. Encore eût-il fallu qu'elle prît conscience d'un obstacle, parmi d'autres, à la mise en œuvre de nouvelles pratiques: la lourdeur des programmes qu'il faut « boucler », surtout quand il y a l'échéance du brevet ou du baccalauréat.

4. La réforme impossible ?

- 33 Ce titre emprunté à E. Hery illustre une problématique commune aux deux ouvrages : la résistance de l'institution au changement.
- 34 Comme l'établit fort bien A. Bruter, la constitution théorique d'une pédagogie historique n'est guère suffisante pour faire de l'histoire une matière intégrée au déroulement des classes et codifiée par les plans d'études et des programmes. À l'aube du XVII^e siècle, et même pendant le XVIII^e, les collèges restent fidèles au modèle humaniste. Plusieurs raisons expliquent « la résistance de la citadelle enseignante ». Indiscutablement, l'innovation portée par les nouvelles pratiques remet en cause le modèle humaniste qui l'a formée. La résistance des régents s'exprime à travers un argument qui traverse les siècles : le manque de temps pour introduire dans leur enseignement une nouvelle matière. Un autre obstacle vient empêcher la constitution d'un enseignement historique autonome: la question de la langue. Avec le latin qui devient une langue morte à la fin du XVII^e siècle, les régents ne peuvent s'autoriser les digressions historiques dont ils estiment qu'elles se font au détriment de l'apprentissage du latin sur lequel ils jugent nécessaire de se recentrer. Enfin, dernière raison, la plus profonde sans doute, mais aussi la plus difficilement avouable pour des enseignants, leur ignorance et, en particulier, leur ignorance de l'histoire nationale. Le « J'avoue que je ne m'y suis jamais appliqué » de Rollin et la faiblesse de son propos quand il tente d'expliquer comment les jeunes filles peuvent apprendre l'histoire de France sont éclairants. Toutes ces raisons sont sans doute insuffisantes pour expliquer que l'enseignement historique soit resté en marge de l'enseignement des collèges, alors que la pression sociale, surtout au XVIII^e siècle, se prononce en sa faveur. Mais, comme le souligne fort justement A. Bruter, « la pression sociale ne suffit pas pour modifier des institutions établies ». Il faut une volonté politique qui fait défaut.
- 35 Deux siècles plus tard, la résistance de la citadelle enseignante à l'innovation se manifeste avec tout autant de vigueur dans l'enseignement secondaire étudié par E. Hery. Les propositions pour une rénovation de la pédagogie historique dans les années 1890-1910, le renouveau conceptuel de la science historique dans les années 1930, la recherche d'une éducation nouvelle dans les années 1950, la modification du recrutement des élèves de l'enseignement secondaire dans la décennie qui suit, font naître des espoirs bien vite dissipés. Rien n'y fait: pesanteurs et blocages interdisent tout au long de la période l'

aggiornamento de la discipline dans ses contenus et dans ses méthodes, souhaité par quelques francs-tireurs. Et pourtant, on ne cesse de répéter qu'il faut enseigner une autre histoire, et l'enseigner autrement, pour l'adapter aux problématiques du présent. Une analyse rigoureuse, sans complaisance pour les différents acteurs, passe au crible tous les facteurs expliquant l'incapacité à se réformer d'un enseignement dont les pères fondateurs avaient voulu faire le pivot des humanités modernes.

- 36 L'auteur fait d'abord état du conservatisme intellectuel des professeurs d'histoire et de géographie, qui trouve une tribune dans la Société des professeurs d'histoire et de géographie (SPHG) née, il faut le souligner, de l'opposition à la réforme des cycles de 1902. Le portrait solidement argumenté²⁸ qu'en brosse l'auteur n'est guère flatteur. Peu représentative des enseignants, dominée jusque dans les années 1960 par les professeurs des lycées parisiens en qui l'administration voit des pédagogues chevronnés, vivier du corps de l'inspection générale, monopolisant la représentation de leurs collègues au Conseil supérieur de l'Instruction publique où les programmes se décident, enfin interlocutrice privilégiée de l'administration centrale et, notamment, du directeur de l'enseignement secondaire, la Société n'aborde guère les questions de fond et verrouille les débats que quelques francs-tireurs souhaitent ouvrir. Épreuves des examens et concours où l'histoire par sa présence peut faire gagner quelque prestige à ceux qui l'enseignent, défense des horaires, et donc des emplois, avant et après chaque projet de réforme constituent l'essentiel de ses réflexions et de son action. L'auteur multiplie les exemples témoignant du conservatisme frileux de la SPHG. On en retiendra deux fort significatifs.
- 37 Que la scolarité s'organise, ou non, en cycles, la SPHG s'arcboute sur le principe de la continuité historique, de l'Antiquité à la période contemporaine, dans l'organisation des programmes, au prétexte que le déroulement de la fresque historique est le seul procédé pédagogique permettant aux élèves d'acquérir le sens de la continuité de la vie humaine, de son évolution et de ses changements dans le temps. L'histoire scolaire ainsi déroulée reste une histoire compartimentée selon un schéma unique appliqué à tous les territoires: vie politique, vie économique et sociale, relations internationales... Cette défense de la fixité des cadres s'étend aussi à la trame. De réforme en réforme, et avec la bénédiction de la SPHG, c'est une histoire fondamentalement événementielle qui est reconduite même si quelques développements d'histoire économique et sociale viennent se greffer sur des contenus quasiment inchangés.
- 38 Second exemple significatif: l'échec de l'introduction d'un enseignement des civilisations contemporaines dans les classes terminales en 1959. Sans doute, les enseignants y étaient-ils mal préparés, n'ayant reçu ni instructions officielles ni formation scientifique. Ceci souligné, on peut parler d'un véritable sabotage de cette réforme, orchestré par la SPHG qui obtient son resserrement sur deux trimestres au lieu de trois²⁹, puis sa quasi disparition avec des suppressions importantes – l'Amérique latine, l'Islam indonésien, l'Indochine et le monde africain noir passent à la trappe alors que la décolonisation et l'émergence du Tiers-Monde sont en marche – au terme de quatre années d'application chaotique. Au total, ces deux exemples montrent bien que la SPHG, qui aurait pu jouer un rôle moteur dans le dépoussiérage de la discipline, a choisi la stratégie de la stabilité, voire du repliement, au risque de la dévaloriser aux yeux des élèves et de leurs parents.
- 39 Seconde raison de ces inerties : la question de la formation professionnelle. Le constat que l'on peut faire est qu'en dépit de réformes, l'agrégation reste tout au long de la période un concours perçu et vécu comme un concours d'érudition. Elle met sur le marché des

professeurs qui n'ont pour seule sensibilisation au métier qu'un stage de trois semaines assorti de quelques conférences pédagogiques. Créé en 1904, le stage pédagogique a vite mauvaise presse, tant auprès des étudiants que de leurs professeurs qui le considèrent comme une perte de temps dans la préparation du concours. Certes, il y a le CAPES, créé en 1950, pour compléter le savoir acquis dans la formation universitaire par un savoir-faire acquis au cours d'une année de stages. Mais que propose-t-on aux stagiaires? Encore une fois des conférences *ex cathedra* et dans les classes l'observation et l'imitation de professeurs baptisés conseillers pédagogiques, choisis par les inspecteurs généraux et par les inspecteurs pédagogiques régionaux parmi les professeurs expérimentés. Il serait intéressant de se demander ce que recouvrait ce qualificatif.

- 40 Enfin, et c'est là sans doute la cause principale de l'inertie, la pédagogie souffre d'un réel discrédit. Considérée comme « un art vulgaire », une « occupation superflue » réservée à la formation des maîtres de l'enseignement primaire³⁰, elle ne franchit pas les portes des instituts d'histoire dont les préoccupations essentielles sont la préparation de la licence puis des concours fondée sur des exercices canoniques – le cours magistral, l'explication de documents, la leçon baptisée au cours du temps exposé – qui constituent des modèles prégnants dans les pratiques des futurs professeurs³¹. L'analyse d'E. Hery reste sur ce point bien timide. À quand une recherche plus approfondie sur « un siècle de leçons d'histoire dans l'enseignement supérieur »? À défaut de trouver sa place dans l'Université, la pédagogie pouvait être portée par la Société des professeurs d'histoire et de géographie et par l'inspection générale. Ce ne fut pas le cas. La Société n'a rien fait pour lever le discrédit sur la pédagogie. Fait significatif : les expériences innovantes des années 1950-1960 sont relatées dans les *Cahiers pédagogiques* ou dans la rubrique pédagogique de *l'Information historique*, et non dans le bulletin de la SPHG. Quant à l'inspection générale, qui appartient socialement et culturellement au même monde que les membres actifs de la Société, on ne peut pas dire qu'elle manifeste un grand intérêt pour la pédagogie. En attestent le déroulement de l'entretien suivant une inspection, le rapport d'inspection privilégiant les remarques sur le fond au détriment d'une réflexion sur la pédagogie et le rappel permanent de l'obligation de « boucler » le programme. Le réquisitoire d'E. Hery apparaîtra sans doute bien sévère. À la lumière de nos souvenirs de débutant, il nous semble fondé.

- 41 Ces quelques pages auront, il faut l'espérer, laissé entrevoir la richesse d'ouvrages dont nous n'avons pourtant retenu que quelques facettes. Grâce à Annie Bruter, dont la démarche a valeur d'exemple, et à Évelyne Hery, une histoire de l'enseignement de l'histoire, profondément renouvelée dans ses objectifs et dans ses méthodes est en voie de constitution. Les deux auteurs ont parfaitement débrouillé, l'une le processus de construction d'une discipline scolaire, l'autre l'histoire des aléas de cette discipline une fois son institutionnalisation reconnue. Elles l'ont fait en tenant compte des ambitions éducatives mais aussi des mutations intellectuelles, politiques et sociales des périodes dans lesquelles elles inscrivaient leurs recherches. Une histoire en voie de constitution, car il reste beaucoup à faire. Il faut souhaiter, en particulier, qu'A. Bruter prolonge sa recherche au delà du Grand Siècle pour nous donner le chaînon manquant qui conduira jusqu'à la période embrassée par E. Hery. On comprendra sans doute mieux aussi la

permanence de pratiques pédagogiques qu'une recherche sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire dans les universités viendrait éclairer.

- 42 Ajoutons que ces deux ouvrages, que tous ceux qui s'intéressent de près ou de loin à l'enseignement de l'histoire doivent lire et méditer, soulignent avec force combien la pression de la société est insuffisante quand il s'agit de modifier des institutions solidement établies, dès lors qu'il n'y a pas une volonté politique pour prendre le relais. Victor Duruy l'avait bien compris, pour imposer l'enseignement de l'histoire contemporaine.

NOTES

1. François de Dainville: « L'enseignement de l'histoire dans les collèges des jésuites du seizième au XVIII^e siècle », *Entre nous*, École Saint-Louis de Gonzague, 1952, n° 185, pp. 85-96; *id.*: « L'enseignement de l'histoire et le *Ratio studiorum* », *Congresso internazionale per il IV centenario della pontifica universita gregoriana* (1317 octobre 1953), *Studi sulla Chiesa antica et sull'Umanismo. Analecta gregoriana*, 1954, t. LXXX, pp. 123-156. Rappelons que P. Lallemand faisait des collèges de l'Oratoire le creuset de l'enseignement historique (*Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France*, Paris, 1888, Reprint, Slatkine, 1976).
2. Paul Gerbod: « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire », *L'Information historique*, 1965, n° 3, pp. 125-130 ; L. Trenard: « L'enseignement de l'histoire en France de 1770 à 1885 », *Clio*, Cahiers – n° 21, 1970, pp. 125-130.
3. Cf. Maurice Crubellier: « Enseigner l'histoire: analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation*, mai 1985, n° 26, pp. 39-60.
4. François Furet: « La naissance de l'histoire », *Histoire*, n° 1, mars 1979, pp. 11-41. Les articles de P. Gerbod et de L. Trenard publiés dans des revues professionnelles, celui de F. Furet publié dans une revue à l'existence éphémère dont le premier numéro s'intitulait *Enseigner l'histoire*, laissaient entendre que la légitimation d'une discipline scolaire passait par sa généalogie.
5. J. Portes: « Autour de la révolution de l'enseignement de l'histoire », *Colloque Cent ans d'enseignement de l'histoire*, Paris, 13-14 novembre 1981, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° hors série, 1984, pp. 183-192.
6. Jean-Pierre Guicciardi: « Préoccupation pédagogique et intention didactique de et dans l'enseignement de l'histoire de Bossuet à l'abbé Batteux » dans Henri Moniot (dir.): *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*, Colloque Manuels d'histoire et mémoire collective, 23,24 et 25 avril 1981, Berne, Peter Lang, collection Exploration, 1984, pp. 151-172.
7. B. Gersperrin: *La représentation de l'histoire dans l'historiographie des Lumières*. Lille III, 1982, 2 vol. cf. pp. 17-69: L'enseignement.
8. *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Montpellier 19-20-21 janvier 1984, Paris, CNDP, 1984.
9. On pense en particulier aux initiatives prises par l'Université de Paris VII-Denis Diderot et au rôle joué par Henri Moniot dans le développement de la recherche en didactique de l'histoire. Cf. Henri Moniot: « La recherche en didactique de l'histoire », *Historiens et Géographes*, n° 346, pp. 21-24 et *id.*: *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan pédagogie, 1993.
10. André Chervel: « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 18, pp. 58-119.

11. Annie Bruter: *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997, 237 p., Histoire de l'éducation.
12. Évelyne Hery : *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999, 432 p. L'histoire de l'enseignement de l'histoire dans le second degré depuis les années 1880 retient l'attention d'autres chercheurs. En témoignent les travaux d'Élisabeth Sensevy-Bolbenes: *Comment on enseigne l'histoire: analyse de programmes et manuels d'histoire du second cycle de l'enseignement en France de 1902 à 1985*, Thèse d'université, Brest, 338 p. (inédite) et de Nicole Lucas : *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Étude des manuels depuis 1880*, Rennes, PUR, 2001, Didac Histoire, 230 p.
13. « Nous avons choisi de nous limiter à l'enseignement public, choix que notre problématique justifiait par ailleurs, puisque nous sommes partie d'une interrogation sur l'histoire aujourd'hui, au sein d'une institution à laquelle nous appartenons » (p. 14).
14. Cf. sur cette question les remarques de Bruno Poucet : *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire*, Paris, Éd. du CNRS, 1999, p. 12 et pp. 15-16.
15. M. Crubellier, *art. cit.*
16. *Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. Édition bilingue latin-français*. Paris, Belin, Coll. Histoire de l'éducation, 1997.
17. On notera l'impasse totale sur la préparation du programme de 1880 qui voit Fustel de Coulanges plaider pour une rénovation des contenus de l'enseignement historique qui, selon lui, ne peut plus se borner au seul récit des faits jugés importants mais doit s'ouvrir à l'étude de la vie politique et sociale des peuples de l'Antiquité à l'époque contemporaine et faire de l'élève un acteur et non plus seulement un récepteur. Dans l'étude de la réforme de 1902 qui sera sévèrement critiquée, on ne doit pas oublier les vives critiques que la sous-commission d'histoire et de géographie fait sur l'application du système des cycles à l'enseignement de l'histoire. Elles font mieux comprendre les réticences du corps enseignant (cf. Ph. Marchand: *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome I : 1795-1914*, Paris, INRP, 2000).
18. Charles Seignobos: *Cours d'histoire rédigé conformément aux nouveaux programmes (31 mai 1902)*, Paris, A. Colin. Les manuels de la collection Seignobos sont abondamment illustrés de documents originaux. Mais quels étaient les manuels en usage dans les lycées et les collèges ? On ne le sait toujours pas.
19. Charles Morazé, Philippe Wolff: *Nouveau cours d'histoire conforme aux Programmes (1948) de l'enseignement du second degré*. La cartographie est de Jacques Bertin. On note que cette cartographie a été reprise dans des manuels de la collection U (Cf. François Lebrun: *L'Europe et le monde XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècle*, Paris, A. Colin, collection U, 1987).
20. Cf. les remarques de Brigitte Dancel: *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF, L'Éducateur, 1996, qui signale à juste titre que les rapports d'inspecteurs se placent dans l'ordre du discours, obéissant à des contraintes tacites et truffés de formules qu'il faut recevoir avec prudence (pp. 12-13). Sur l'inspection générale et les rapports qu'elle produit, cf. in G. Caplat (dir.) : I. Havelange, G. Huguet, B. Lebedeff : *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique 1802-1912*, Paris, INRP/Éditions du CNRS, 1986 et G. Caplat: *L'inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1912-1939*, Paris, INRP/Economica, 1997.
21. On lira cependant avec intérêt les pages très neuves consacrées aux techniques d'appropriation du savoir fondées sur une pédagogie active, à l'érudition.
22. A. Prost: « Jalons pour une histoire de la pratique pédagogique », 95^e Congrès national des Sociétés savantes, Reims, 1970, histoire moderne, t. 1, pp. 105-111.
23. Cf. P. Caspard (dir.): *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIII^e siècle 1940*, Paris, INRP-CNRS, 1981-1991, 4 vol. Voir l'index: « Cinéma ».
24. Au lieu d'une heure et demie, horaire adopté en 1890.

25. Ce qui était parfois le cas dans les classes de premier cycle où, dans les années 1950 encore, des professeurs établissaient une note moyenne avec les notes des interrogations et celle de la composition ou pondéraient la note de composition avec les notes des interrogations.

26. Cf. sur ce sujet les remarques d'Edmond Demolins: *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Paris, Firmin-Didot, 1897 et en particulier le chapitre I, « Le régime scolaire forme-t-il des hommes? »

27. M. Bloch : *L'étrange défaite*, Paris, Albin Michel, 1957.

28. En se fondant sur l'article de Suzanne Citron : « Positivism, corporatisme et pouvoir dans la Société des professeurs d'histoire et de géographie », *Revue française de sciences politiques*, n° 4, août-octobre 1977, pp. 691-717.

29. Ce qui fait dire à R. Hubac, président de la SPHG: « Notre action a eu pour but d'introduire à nouveau l'histoire événementielle dans les classes terminales d'où elle avait été chassée » (11 novembre 1963).

30. Ce qui conduit les historiens des facultés des lettres à s'investir dans le développement de l'enseignement de l'histoire locale à destination des élèves du primaire dans les années 1910-1914, à donner des conférences de méthode à destination des instituteurs et des institutrices (cf. Ph. Sagnac: « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », *Bulletin de l'Académie de Lille et de l'Université de Lille*, 2^e série, 6^e année, 1902, pp.157-172), à cosigner des collections de manuels pour l'école primaire.

31. La situation a-t-elle changé de nos jours ?

INDEX

Index géographique : France

Mots-clés : histoire (matière enseignée), didactique et technique éducative

Index chronologique : XVII^e siècle, XVIII^e siècle, XIX^e siècle, XX^e siècle

AUTEUR

PHILIPPE MARCHAND

Université Charles-de-Gaulle, Lille 3 CERSATES-UMR 8529